

# Možnosti tvořivého přístupu k výuce cizího jazyka

Alice Brychová

Žijeme v období vysoké mobility obyvatelstva, v době, kdy se díky rozvíjející se technice zvyšuje možnost a nutnost kontaktů mezi národy. Evropa prožívá přerod v podobě snah o vznik nové dimenze ve vztahu jednotlivých zemí. Často slyšíme o integrující se Evropě. K úspěšnému splnění těchto cílů je potřeba vzájemné spolupráce a porozumění. K základnímu vybavení pro realizaci nastíněných snah je nutné ovládat instrument pro dorozumění. Znalost cizího jazyka se postupně stala samozřejmou součástí vybavenosti každého občana. Nebo je to jen přání, které je proklamováno v řeči úředníků a politiků, ale realita pokulhává někde vzadu?

Lze se naučit cizí jazyk ve školní lavici? Jsou metody, které využívá tradiční školní výuka dostatečně adekvátní stanoveným cílům a odpovídají cíle učebních plánů možnostem žáků?

Tyto a podobné otázky se nabízejí v souvislosti s jazykovou výukou. Tvořivý učitel hledá metody práce v jazykové výuce, které by pomohly ke splnění učebních cílů. Jak se vyrovnávají s touto problematikou jiní učitelé?

Všeobecně platí nespokojenost s metodami školní výuky cizích jazyků, a ozývá se volání po posunu (dnes jako i dříve) od „nadrilované“ pseudo-komunikace ke skutečnému kreativnímu souvislému a situačně adekvátnímu jazykovému projevu. Jak je však možné překonat odtaziťost školního prostředí od reality?

Snahy o inovaci a zvýšení efektivity cizojazyčné výuky provázejí učení jazyku odedávna.

Na počátku jmenujme kritiku gramaticko-překladové metody, která vedla k vytvoření metody přímé (nebo také přirozené). Jako další systémový koncept lze označit metodu audiolingvální, která byla vyvinuta ve Spojených státech amerických pod vlivem behaviorismu a strukturalismu. Z hlediska vizualizace, která hraje v metodice základního školství důležitou roli, představuje kvalitativní nárůst další posun k metodě audiovizuální. Monotónnost práce na základě této metody je však pro děti unavující.

Přestože došlo v Německu v této době k celkovému obratu ve vyučování cizích jazyků ve smyslu zdůraznění principu komunikativnosti (Maier, 1991), existovaly zde i nadále inovační snahy, které Müller (1989) shrnuje pod název alternativní metody. V rámci těchto snah podrobila v 70. letech skupina učitelů německého jazyka jako cizího jazyka v Tübingenu kritice metody, které byly praktikovány a stanovila si za cíl najít eficientní al-

ternativy. Náročná a zdlouhavá práce na vytváření alternativních metod na základě pedagogického průzkumu přispěla k úpadku zájmu veřejnosti o tyto snahy a jejich směřování s metodami, které byly rovněž deklarovány jako alternativní, např. *Total Physical Response*, *Silent Way*, *Suggestopädie/Superlearning*, propagované především soukromými instituty pro cizojazyčnou výuku v osmdesátých letech. Tyto „hotové“ a exoticky znějící metody kritizuje Krumm (1983, in Müller 1989) jako metody přeceňující vytvoření pozitivního pracovního klimatu skupiny. Tento přístup vydávají za recept k údajnému učení, které je orientováno na žáka. Maier označuje některé prvky ze suggestopedie a Total Physical Response (TPR) na základě vlastních zkušeností jako vhodné pro primární cizojazyčnou výuku (Maier, 1991).

Podle Müllera (1989) by se snahy o vytvoření skutečně alternativních metod mohly shrnout do několika kritérií, která mají společný cíl a popisují v praxi ověřené postupy.

„Cílem je společně s žáky vytvořit vyučování, které umožňuje smysluplnou práci ve třídě orientovanou na komunikaci s cizí osobou.“ (Müller, 1989)

Učit cizí jazyk nově podle Müllera (1989) neznamená vytvořit ucelený program, ale stanovit si cíl stále nově přemýšlet, jak lze cizojazyčné vyučování realizovat smysluplně se všemi zainteresovanými.

Tento koncept je také podle mého názoru kritériem pro tvořivý přístup k cizojazyčné výuce.

Kritériem pro alternativní postupy v cizojazyčné výuce mohou být například:

- respektování osobních potřeb a schopností žáků,
- prvky otevřeného učení,
- podpora samostatného určování a řízení procesu učení se,
- exemplární učení v projektech,
- včlenění životní reality do cizojazyčné výuky,
- začlenění sociálních poměrů cílové země, které se promítají do zprostředkovaných jazykových jednotek.

Těmito kritérii se reformní snahy opírají o školní a společenské možnosti a navazují na reformní snahy v pedagogice.

Věnujme se dále sledování uplatnění a vhodnosti projektového učení (které v sobě zahrnuje jmenovaná kritéria) pro jazykové vyučování, resp. pro vyučování německého jazyka na základní škole.

Projektová metoda je komplexní učební postup, zahrnující v sobě nejen získávání poznatků, ale i pracovních návyků (týmová práce, žáci se učí vystupovat na veřejnosti), propojuje školní prostředí s mimoškolním (pozná-

vání zemí, kde se studovaným jazykem mluví, seznámení se s lingvoreáliemi), je to metoda podporující zapojení všech žáků s rozdílným stupněm nadání a intelektu do procesu učení (respektuje princip diferencovaného vyučování), žák se stává aktivním subjektem vyučovacího procesu (spoluutváření výukového cíle a průběžná reflexe), zajišťuje mezioborové propojení a komplexní náhled na téma (výtvarná, hudební, pohybová a dramatická složka).

### **Projekt ve výuce cizího jazyka**

Proti využití projektové metody v praxi však učitelé často uvádějí různé argumenty.

„V němčině jsou omezené možnosti zapojit projekt do výuky ve srovnání s jinými předměty, především na začátku výuky, kdy mají žáci omezenou slovní zásobu – jazykové schopnosti.“ (Krumm, 1991)

Argumenty proti zavedení projektu do výuky cizího jazyka jsou:

- nutnost stálého opravování chyb žáků;
- nebezpečí používání mateřského jazyka při samostatné práci;
- žáci mohou v mnoha případech ztratit chuť používat cizí jazyk v běžných situacích, protože jsou zvyklí z hodin, že po nich učitelé žádají jen gramatiku a přesné kopírování pravidel. (Krumm, 1991)

Pro využití projektového učení jako integrovaného principu cizojazyčné výuky hovoří jiná kritéria (podle Krumma, 1991):

1. jazyková výuka je pro žáky často jedinou komunikativní situací, v níž mohou zjistit, k čemu mohou využít cizojazyčných znalostí. V opačném případě ztrácí motivaci k dalšímu učení.
2. Jazyková výuka souvisí více než jiné disciplíny s rozvojem sebevědomí. Výuka fixovaná na práci s učebnicí neumožní vnést žákům do vyučování zkušenosti a znalosti, které již mají. V projektovém učení se uplatňují kromě jazykových poznatků také rukodělné a nonverbální dovednosti, které mohou přispět k vyřešení úkolu a k obohacení o duchovní a sociální zkušenosti.
3. Motivace k učení se cizímu jazyku souvisí se zvědavostí a zájmem o cizí realitu, jejím srovnáním s vlastním chápáním světa. Teprve v mimoškolním prostředí dostávají cizí slova svůj specifický význam.
4. Z hlediska psychologie učení chápeme pojmy pomocí činností a zapojujeme pravou hemisféru do procesu učení, které chápeme celistvě.

K tomuto bodu několik úvah o specifikách cizojazyčné výuky u dětí mladšího školního věku:

Podle Gerngroße, Puchta a Krenna (1998) má každá věková skupina své specifické potřeby. Zatímco mnozí dospělí považují za výhodu nahlédnutí do systému a zákonitostí jazyka, analýzu a vědomé uplatňování pravidel jazyka, děti získávají schopnost analytického pohledu na jazyk až s přibývajícím

věkem (o této schopnosti se hovoří od 11 let). Jejich proces učení je nejlépe podpořen různými aktivitami, které lze označit jako „náležející do činnosti pravé hemisféry“. Tento pojem se vztahuje k teorii o lidském mozku, která hovoří o tom, že obě poloviny našeho mozku jsou zodpovědné za rozdílné myšlenkové operace. (*Tato teorie je rovněž jedním z podkladů již zmíněné sugestopedie – pozn. autorky.*)

*Levá polovina* je podle této teorie sídlem logicko-strukturálního a analytického myšlení. Je sídlem jazykových center a existuje úzká souvislost mezi touto hemisférou a zapamatováním si slov a vět.

*Pravá hemisféra* je naopak spojena s pohybem, rytmem, fantazií, sněním, kreativitou a „celostním“ učením. Dětské učení, především v raném věku, je řízeno především pravou polovinou, jak můžeme vyvozovat ostatně rovněž ze zkušeností se získáváním znalostí v mateřštině. Školní předávání jazykových znalostí a dovedností musí tuto skutečnost respektovat, chce-li být úspěšné. Má však ve srovnání s učením mateřštině k dispozici výrazně méně času. Z tohoto důvodu se také musí metodické postupy zprostředkování jazykových znalostí od „přirozených“ forem lišit. Výzvou pro učitele tedy je, aby na jedné straně odpovídajícím způsobem respektoval uvedené faktory dětského učení s přirozeným inklinováním k aktivitám typickým pro pravou hemisféru, na druhé straně podporoval postupně se rozvíjející kompetence levé hemisféry tak, aby jejich systematickým zapojováním do učebního procesu bylo možno zvyšovat efektivitu vzdělávání.

Která z obou hemisfér bude aktivována, určuje smyslový kanál, aktivně zapojený do prezentace, zpracování a uložení konkrétní jazykové operace. Zjednodušeně lze říci, že auditivní příjem informací koreluje s činností levé hemisféry, kinestetické zpracování informací – konkrétní činností, pohybem, uchopením – je v těsné souvislosti s pravou hemisférou, vizuální příjem informace může být řízen pravou i levou hemisférou. Multisenzorická aktivace mozkové činnosti zvyšuje schopnost koncentrace žáků a uložení jazykové informace do dlouhodobé paměti. (Gerngroß, 1998)

5. A konečně společné plánování a reflexe představují příležitost nejen pro obecné výchovné aspekty, ale i pro zcela konkrétní uvědomění si jazykových možností a pro důležitost vlastní angažovanosti a odpovědnosti v otázce jazykové úspěšnosti.

Nelze samozřejmě absolutizovat a tvrdit, že cizí jazyk je možno se učit pouze pomocí projektové metody. Pokud se však stane integrální součástí cizojazyčné výuky všude tam, kde to dovolují zkušenosti žáků, učební plány, materiální prostředky, dáme žákům motivaci k zamýšlení se nad fungováním jazyka, touhu znát zákonitosti. Nabízí se jim příležitost vyzkoušet si jazyk jako prostředek k samostatnému a praktickému konání. Kompetence

pro projektové učení ze strany učitele i žáků je ovšem potřeba vybudovat postupně a do dobrodružství, které představuje větší projekt, se pouštět až po průpravě v podobě řešení úkolů s prvky projektové metody. Předstupeň mohou tvořit učební hry, které umožňují v rámci běžného vyučování vyšší podíl vyjádření vlastních zkušeností a názorů, spolurozhodování žáků při určení vyučovací formy, učení se pomocí vzájemného vyučování, provádění interview v rámci třídy apod.

V duchu „freinetovské“ pedagogiky je možné na základě různých podnětů proměnit prostředí třídy v tvůrčí dílnu. Výsledky těchto „textových projektů“ mohou najít svoje zveřejnění ve třídě, ale i mimo její rámec v podobě soutěže, třídního časopisu, kroniky, dopisu či plakátu s různou mírou samostatnosti při zpracování. (Lze postupovat od úkolů reprodukčních až k samostatné produkci.)

Do oblasti třídních projektů, jejichž důležitou složkou je prezentace, bezpochyby patří dramatizace a scénické zpracování textů. Tak jako lze pomocí těchto produktů opustit prostor třídy a v rámci zahraničních exkurzí a vytvářením partnerství s žáky škol v zahraničí dokonce překročit hranice země, lze pomocí autentických textů a pomůcek naopak do prostředí třídy vnést prvky cizojazyčné kultury a simulovat realitu.

Interkulturní učení, které vychází především ze srovnání vlastní a cizí kultury, se vyznačuje téměř vždy prvky projektového učení.

V našich podmínkách je stále aktuální otázka vzájemných historických i budoucích vztahů s německy mluvícími zeměmi podnětem, který umožňuje zapojení mezipředmětových vztahů i osobních názorů a prožitků stejně u žáků základní školy jako u jejich rodičů a učitelů. Tyto otázky jsou v realitě dnešní integrující se Evropy a v souvislosti s hledáním role jednotlivých států i jejich obyvatel v této Evropě nanejvýš inspirující a jistě zvýší motivaci k učení se v našem případě německému jazyku jako cizímu jazyku.

*Několik konkrétních příkladů projektové metody ve výuce NJ z praxe primární školy:*

- ZŠ Vyškov – projektové vyučování – dramatizace pohádky,
- ZŠ Brno Veverí – prázdninový kurz, jazykové portfolio,
- ZŠ Vídeň Odoakergasse: Flüsterwand,
- Diplomová práce: Šárka Štěpánková – prázdninový jazykový kurz,
- Závěrečná práce rozšiřujícího studia pro učitele NJ na 1. st. ZŠ: Řezáčová Jarmila – hraní rolí v konverzačních situacích,
- ZŠ Praha – interview se zahraničními německy mluvícími turisty.

## Literatura

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1994.  
 BAUR, R. S. *Superlearning und Sugestopädie*. Berlin: Langenscheidt, 1990.

- FLECHSIG, K. H. *Malá příručka didaktických modelů*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, 1995.
- GERNGROSS, G., PUCHTA, H., KRENN, W. *Der Pfeil im Schokoladekuchen*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag, 1998.
- KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak*. Kroměříž: Iuventa, 1995.
- KRUMM, H.-J. Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. *Fremdsprache deutsch* 4/1991, s. 4–8.
- MAIER, W. *Fremdsprachen in der Grundschule – Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin, München: Langenscheidt, 1991.
- MÜLLER, B.-D. *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht, Experimente aus der Praxis*. Berlin: Langenscheidt, 1989.
- SCHWARZ, E., NOWAK-BARTEL, I. Einführung in den Projektunterricht. Materiály k semináři. Vídeň, 2001.
- VALENTA, J. *Pohledy, projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Ipos, 1993.
- WOLF, W. *Offenes Lernen – Schlagwort, Mode oder Chance?* Baden: Verlag G. Grasl, 1990.